ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

GUIDE TALIS 2013 À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

OCDE

GUIDE TALIS 2013 À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS

ENQUÊTE INTERNATIONALE SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

OCDE
DES POLITIQUES MEILLEURES POUR UNE VIE MEILLEURE

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :
OCDE (2014), *Guide TALIS 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage,* TALIS, Éditions OCDE. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr*

ISBN 978-92-64-21609-9 (imprimé)
ISBN 978-92-64-21614-3 (PDF)

TALIS
ISSN 2312-9646 (imprimé)
ISSN 2312-9662 (en ligne)

Note de la Turquie : les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Île. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : la République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo :
© Hero Images/Corbis
© Monkey Busines/Fotolia
© Tyler Olson/Shutterstock

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : *www.oecd.org/editions/corrigenda*.

© OCDE 2014

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à *rights@oecd.org*. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) *info@copyright.com* ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) *contact@cfcopies.com*.

« Les compétences dont les élèves ont besoin pour contribuer véritablement à la société changent constamment. Or nos systèmes éducatifs n'évoluent pas aussi vite que le monde qui nous entoure. La plupart des établissements d'enseignement ressemblent beaucoup, aujourd'hui, à ce à quoi ils ressemblaient il y a une génération et, souvent, les enseignants eux-mêmes ne mettent pas en œuvre les pratiques et les compétences nécessaires pour répondre aux besoins divers des apprenants d'aujourd'hui… L'éducation étant le principal facteur d'égalité au sein d'une société, l'enjeu pour nous tous est de doter tous les enseignants des compétences et des outils dont ils ont besoin pour offrir de réelles possibilités d'apprentissage à leurs élèves. »

Angel Gurría
Secrétaire général de l'OCDE

Qui sont nos **enseignants ?**

68 % sont des femmes

91 % ont suivi des études universitaires ou des études supérieures équivalentes

90 % ont achevé une formation d'enseignant

82 % travaillent à temps plein et **83 %** sont titulaires d'un contrat permanent

88 % déclarent avoir participé à au moins une activité de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête

En moyenne, l'enseignant type…

a **43** ans

a à son actif **16** années d'expérience en tant qu'enseignant

enseigne à une classe de **24** élèves

travaille **38** heures par semaine

Qui sont nos **chefs d'établissement ?**

51 % sont des hommes

96 % ont suivi des études universitaires ou des études supérieures équivalentes

90 % ont achevé une formation d'enseignant, **85 %** ont achevé une formation à la direction et à la gestion d'établissement, et **78 %** ont achevé une formation à l'encadrement pédagogique

62 % travaillent à temps plein sans charge d'enseignement, et **35 %** travaillent à temps plein avec charge d'enseignement

En moyenne, le chef d'établissement type…

a **52** ans

a à son actif **9** années d'expérience en tant que chef d'établissement et **21** années d'expérience dans l'enseignement

dirige un établissement de **546** élèves et **45** enseignants

Profils fondés sur les moyennes établies à partir des réponses des enseignants/des chefs d'établissement du premier cycle de l'enseignement secondaire dans les pays et économies participant à l'enquête TALIS

TALIS, qu'est-ce que c'est ?

L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) de l'OCDE porte sur les conditions de travail des enseignants et l'environnement d'apprentissage dans les établissements d'enseignement. TALIS, fruit de la collaboration entre les pays et économies participants, l'OCDE, un Consortium international de recherche, les partenaires sociaux et la Commission européenne, a pour but de fournir aux pays des données précises, récentes et comparables qui les aideront à améliorer leurs politiques, de manière à porter la profession d'enseignant au plus haut niveau de qualité.

L'enquête TALIS examine de quelle manière le travail des enseignants est reconnu, évalué et valorisé, et détermine dans quelle mesure les enseignants participent à des activités de formation continue. L'enquête apporte des éclairages sur les convictions et les attitudes des enseignants à l'égard de l'enseignement et sur leurs pratiques pédagogiques, ainsi que sur les facteurs qui influent sur leur satisfaction professionnelle et le sentiment qu'ils ont de leur propre efficacité. TALIS examine également le rôle que jouent les chefs d'établissement et l'aide qu'ils apportent aux enseignants.

La première enquête TALIS a eu lieu en 2008. Elle portait sur les enseignants et les chefs d'établissement du premier cycle du secondaire de 24 pays. En 2013, 34 pays et économies ont pris part à la deuxième enquête TALIS.

Principales caractéristiques de l'enquête TALIS 2013

Pays et économies participants

Pays de l'OCDE : Alberta (Canada), Angleterre (Royaume-Uni), Australie, Chili, Corée, Danemark, Espagne, Estonie, États-Unis*, Finlande, Flandre (Belgique), France, Islande, Israël**, Italie, Japon, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque et Suède.

Pays et économies partenaires : Abu Dhabi (Émirats arabe unis), Brésil, Bulgarie, Chypre***, Croatie, Lettonie, Malaisie, Roumanie, Serbie et Singapour.

Participants

Des enseignants et des chefs d'établissement du premier cycle du secondaire ont été choisis de manière aléatoire dans 200 établissements par pays/économie (20 enseignants et 1 chef d'établissement dans chaque établissement). Quelque 107 000 enseignants du premier cycle du secondaire ont participé à l'enquête, représentant plus de 4 millions d'enseignants dans plus de 30 pays et économies participants.

L'enquête

L'enquête s'est déroulée entre septembre et décembre 2012 dans les pays de l'hémisphère sud, et entre février et juin 2013 dans les pays de l'hémisphère nord.

Le questionnaire, qui prend entre 45 et 60 minutes à remplir, soit sur papier, soit en ligne, couvre les thèmes suivants :

- Direction d'établissement, y compris direction partagée ou en équipe
- Formation des enseignants, formation continue et formation initiale incluses
- Évaluation des enseignants et commentaires
- Convictions, attitudes et pratiques pédagogiques des enseignants, notamment pratiques d'évaluation des élèves
- Sentiment d'efficacité personnelle et satisfaction professionnelle des enseignants, et climat au sein de l'établissement et de la classe où ils travaillent

* Les données émanant des États-Unis ne sont incluses que dans certains graphiques et ne sont pas prises en compte dans le calcul de la moyenne internationale. Cela tient à ce que les taux de réponse pour les États-Unis n'ont pas atteint les niveaux requis. Les taux de réponse des États-Unis étaient cependant suffisamment élevés pour communiquer leurs données séparément.

** Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

*** *Note de la Turquie :* Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'Île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'Île. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

Note de tous les États de l'Union européenne membres de l'OCDE et de l'Union européenne : La République de Chypre est reconnue par tous les membres des Nations Unies sauf la Turquie. Les informations figurant dans ce document concernent la zone sous le contrôle effectif du gouvernement de la République de Chypre.

Les enseignants sont au cœur de TALIS. Si l'enquête offre une mine d'informations aux responsables des politiques d'éducation, elle peut également être considérée comme un « autoportrait » des enseignants, c'est-à-dire comme un aperçu, fourni par les enseignants eux-mêmes, de leurs convictions, de leur travail et de leurs sentiments à l'égard de leur travail. Bien plus encore, les résultats de l'enquête TALIS permettent aux enseignants d'un pays de comprendre le travail de leurs homologues à l'échelon national et international, pour peut-être même s'en inspirer.

Outre la présentation des principaux résultats de l'enquête TALIS 2013, cette publication fournit aux enseignants et aux chefs d'établissement des informations et des conseils sur la manière dont ils peuvent améliorer l'enseignement et l'apprentissage dans leur établissement, en s'appuyant sur les recherches consacrées à l'éducation et sur les nombreux travaux menés par l'OCDE dans ce domaine. Il s'agit à la fois d'un mode d'emploi de TALIS et d'un manuel pour un enseignement au service de la réussite.

Quelles sont les convictions pédagogiques des enseignants ?

Les enseignants ont leur propre vision de la manière dont les élèves apprennent. Ces convictions, acquises au cours de leur formation et/ou grâce à leur propre expérience en classe, influent sur leur façon d'enseigner. Par exemple, si les enseignants sont convaincus que les élèves apprennent mieux lorsqu'on les incite à réfléchir et à résoudre les problèmes par eux-mêmes, sans intervenir, ils sont plus susceptibles d'adopter une approche pédagogique plus active et centrée sur l'élève, qui peut, par exemple, passer par des exercices en petits groupes ou des projets de longue durée.

Quelque 93 % des enseignants considèrent qu'il est préférable que l'enseignant laisse les élèves réfléchir eux-mêmes à des solutions avant de leur montrer la marche à suivre. Toutefois, en Italie, en Norvège et en Suède, entre 45 % et 59 % seulement des enseignants conviennent que les élèves apprennent mieux lorsqu'ils résolvent eux-mêmes des problèmes.

Selon l'enquête TALIS, les enseignants qui déclarent encourager leurs élèves à travailler en petits groupes souvent, voire tout le temps, sont plus susceptibles d'indiquer qu'ils croient fermement à la pédagogie centrée sur l'élève que ceux qui ne font travailler leurs élèves en petits groupes qu'occasionnellement ou jamais. En moyenne, près de la moitié (47 %) des enseignants interrogés déclarent avoir fréquemment recours au travail en petits groupes.

Quel est le travail des enseignants en classe ?

Les modalités qui régissent le temps de travail des enseignants varient selon les pays et ont une incidence sur leur nombre d'heures de travail effectif.

Dans les pays et les économies qui ont participé à l'enquête TALIS, les enseignants déclarent travailler 38 heures au total en moyenne par semaine, pour une fourchette comprise entre 29 heures au Chili et en Italie, et 54 heures au Japon.

> Graphique page 10

En théorie, les enseignants devraient consacrer la plus grande partie de leur temps de travail à leurs élèves.

Les enseignants qui ont participé à l'enquête TALIS indiquent que la plus grande partie de leur temps de travail (19 heures par semaine, en moyenne) est consacrée à l'enseignement. La fourchette est comprise entre 15 heures en Norvège et 27 heures au Chili. Dans la plupart des pays/économies participants, la moitié des enseignants déclarent consacrer 80 % ou plus de leur temps de classe à l'enseignement.

Au Japon, les enseignants déclarent passer 18 heures par semaine seulement à enseigner, ce qui signifie qu'ils consacrent beaucoup plus de temps que leurs homologues d'autres pays à des tâches qui ne relèvent pas de l'enseignement. En revanche, les enseignants de l'Alberta (Canada) indiquent passer en moyenne 26 heures par semaine à enseigner, ceux du Brésil, 25 heures par semaine, et ceux du Chili et des États-Unis, 27 heures par semaine – ce qui peut laisser penser qu'ils n'ont que peu de temps à accorder à d'autres tâches, notamment pour préparer les cours, noter les copies ou rencontrer les élèves et les parents. Par ailleurs, les enseignants des États-Unis et de l'Alberta (Canada) déclarent travailler plus longtemps, au total, que leurs homologues dans d'autres pays.

Toutefois, comme tous les enseignants le savent, le travail ne se limite pas à l'enseignement en tant que tel.

Les enseignants déclarent passer par semaine en moyenne 7 heures à planifier ou à préparer les cours (pour une fourchette comprise entre 5 heures en Finlande, en Israël, en Italie, aux Pays-Bas et en Pologne, et 10 heures en Croatie), 5 heures à corriger les copies (10 heures au Portugal et 9 heures à Singapour), et 2 heures à accomplir d'autres tâches (gestion de l'établissement, réunions avec des parents et activités extrascolaires).

Les tâches administratives et le temps passé à calmer les élèves perturbateurs empiètent sur le temps passé à enseigner.

Dans près de la moitié des pays/économies participant à l'enquête TALIS, un enseignant sur quatre déclare passer au moins 30 % de son temps de cours à gérer les perturbations en classe et à s'acquitter de tâches administratives. Au Brésil, au Chili, en Malaisie et à Singapour, un enseignant sur quatre déclare que les perturbations en classe et les tâches administratives occupent au moins 40 % du cours.

Au Brésil, en Malaisie et à Singapour, un enseignant sur deux déclare passer 15 % ou plus du temps de classe à maintenir l'ordre, contre 5 % ou moins en Bulgarie, en Croatie, en Estonie, en Lettonie, en Pologne, en République tchèque et en Roumanie.

Près d'un enseignant sur trois, en moyenne, déclare perdre « beaucoup de temps » à régler les problèmes de comportement ou à attendre que les élèves se calment. Un peu plus d'un enseignant sur quatre (26 %) indique que le bruit perturbe beaucoup sa classe.

Le climat en classe influe fortement sur la confiance qu'ont les enseignants dans leurs aptitudes pédagogiques et sur leur satisfaction professionnelle.

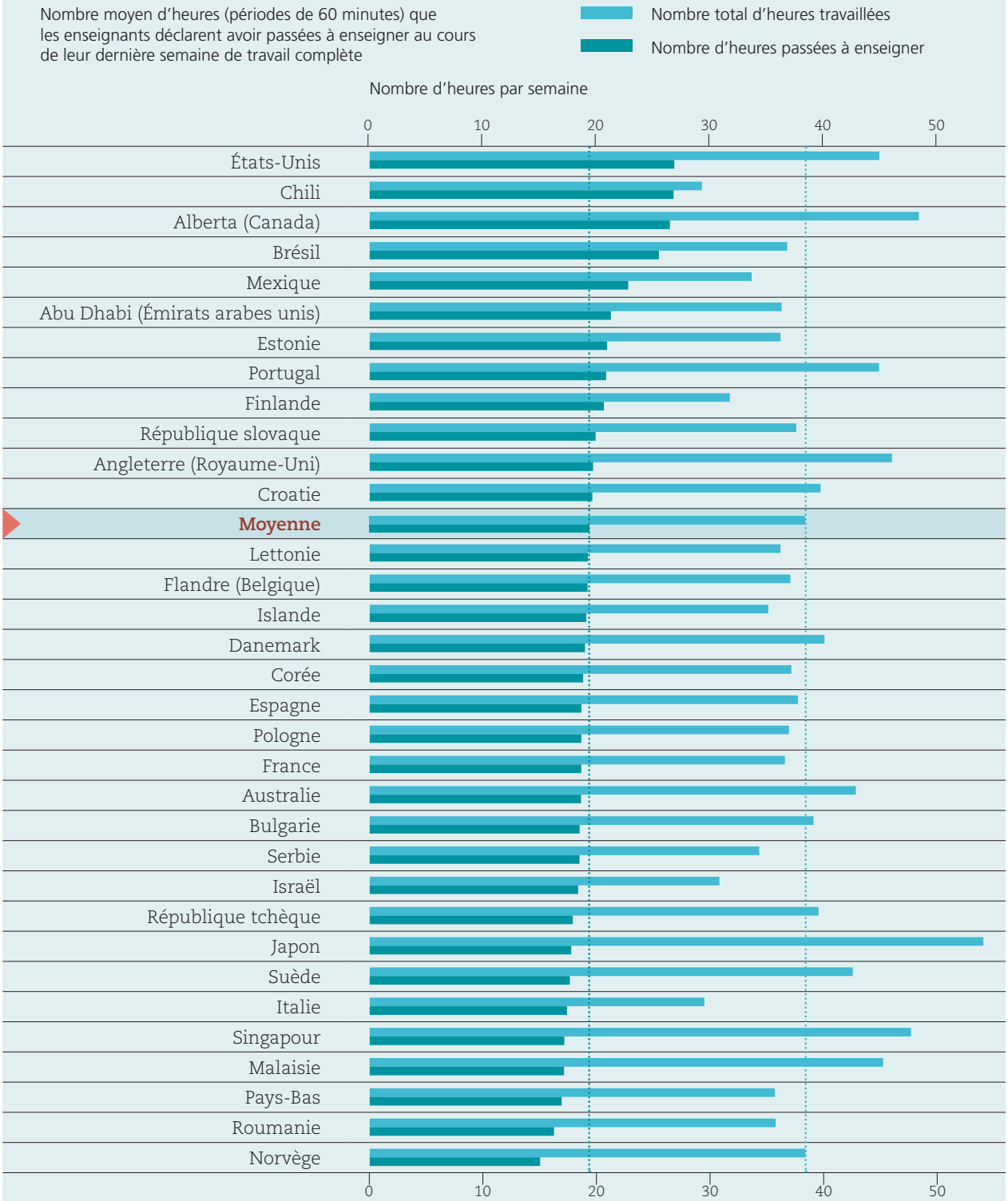
Selon l'enquête TALIS, les enseignants qui travaillent avec des classes où plus d'un élève sur dix est peu performant ou a des problèmes de comportement affichent des niveaux de confiance dans leurs capacités pédagogiques (sentiment d'efficacité personnelle) et de satisfaction professionnelle nettement inférieurs.

Quelles sont les mesures que peuvent prendre les enseignants ?

- Développer leurs connaissances pédagogiques dans les matières qu'ils enseignent, afin de pouvoir utiliser des pratiques pédagogiques actives centrées sur les élèves, comme le travail en petits groupes ou les projets qui se déroulent sur plus d'une semaine.
- Participer à des activités de formation continue – qu'il s'agisse de prendre part à des ateliers et des conférences, d'observer des collègues, de prendre part à des travaux de recherche individuels ou en groupe, ou de s'investir dans le tutorat. Les résultats de l'enquête TALIS montrent en effet que les enseignants qui participent à ce type d'activités sont plus susceptibles d'avoir recours à des pratiques pédagogiques axées sur les élèves.
- Participer à des systèmes de tutorat afin de renforcer la coopération entre collègues, d'établir des relations de confiance et de participer à l'instauration d'un climat positif dans l'établissement. La coopération ne permet pas seulement de partager et de confronter les pratiques pédagogiques, elle peut aussi déboucher sur l'élaboration de solutions plus efficaces face aux problèmes de comportement et de perturbation en classe.
- Rendre compte au chef d'établissement des problèmes d'efficience rencontrés au quotidien ou dans la semaine, comme les tâches administratives qui pourraient être réalisées par du personnel de soutien ou automatisées, de manière à libérer plus de temps pour l'enseignement.

Nombre moyen d'heures de travail et d'enseignement par semaine

Nombre moyen d'heures (périodes de 60 minutes) que les enseignants déclarent avoir passées à enseigner au cours de leur dernière semaine de travail complète



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du nombre d'heures passées à enseigner.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Quelle est l'aide apportée par les chefs d'établissement aux enseignants ?

Les chefs d'établissement sont le point de jonction entre les enseignants, les élèves et leurs parents ou tuteurs, le système éducatif et, plus largement, la collectivité. Dans beaucoup de pays, il est admis que le chef d'établissement contribue aux résultats des élèves par l'influence qu'il exerce sur l'établissement, son organisation et son climat, et, plus particulièrement, sur les enseignants et l'enseignement. Les chefs d'établissement donnent le ton aux enseignants en les encourageant à coopérer entre eux en vue d'élaborer de nouvelles pratiques pédagogiques et à prendre des initiatives pour améliorer leurs compétences pédagogiques, ainsi qu'en veillant à ce que les enseignants se sentent responsables des résultats scolaires de leurs élèves. Ces pratiques s'inscrivent dans le cadre de l'encadrement pédagogique, considéré par de nombreux spécialistes de l'enseignement comme la responsabilité première des chefs d'établissement.

En encourageant les enseignants à apprendre les uns des autres, les chefs d'établissement peuvent faciliter l'actualisation continue des méthodes d'enseignement et encourager l'adoption de pratiques plus collaboratives au sein du personnel enseignant de l'établissement.

Selon l'enquête TALIS, 64 % des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent prendre fréquemment des mesures pour encourager les enseignants à coopérer en vue de mettre au point de nouvelles pratiques d'enseignement. Au Chili, en Malaisie, en République slovaque, en Roumanie, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), entre 80 % et 98 % des chefs d'établissement déclarent encourager fréquemment les enseignants à coopérer en vue d'élaborer de nouvelles pratiques. Au Danemark, en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et en Flandre (Belgique), plus de 50 % des chefs d'établissement indiquent qu'ils ne prennent jamais, rarement ou que peu fréquemment de telles mesures.

L'enquête TALIS montre également que les chefs d'établissement qui assurent un encadrement pédagogique plus marqué sont aussi davantage susceptibles d'élaborer un programme de formation continue dans leur établissement (comme cela a été observé dans 13 pays), d'observer les enseignants en classe dans le cadre d'un dispositif formel d'évaluation (20 pays) et de faire état d'un niveau élevé de respect mutuel entre collègues dans l'établissement (19 pays). Ces chefs d'établissement tendent également à consacrer plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes de cours et l'enseignement.

Quelles sont les mesures que peuvent prendre les chefs d'établissement ?

- Participer à des activités de formation à l'encadrement pédagogique. Plus d'un chef d'établissement sur cinq (22 %) déclare n'avoir jamais suivi une formation à l'encadrement pédagogique, et 31 % ont suivi cette formation uniquement après leur entrée en fonction en tant que chef d'établissement.
- Donner aux enseignants la possibilité de participer à des activités de formation continue, dans l'objectif d'améliorer leurs pratiques et d'utiliser efficacement le temps passé en classe. Ces activités peuvent – et devraient – comprendre le travail en groupe et le tutorat au sein de l'établissement lui-même. Elles contribuent à renforcer la confiance, à promouvoir la coopération et à instaurer un climat positif dans l'établissement.

Coopération entre enseignants

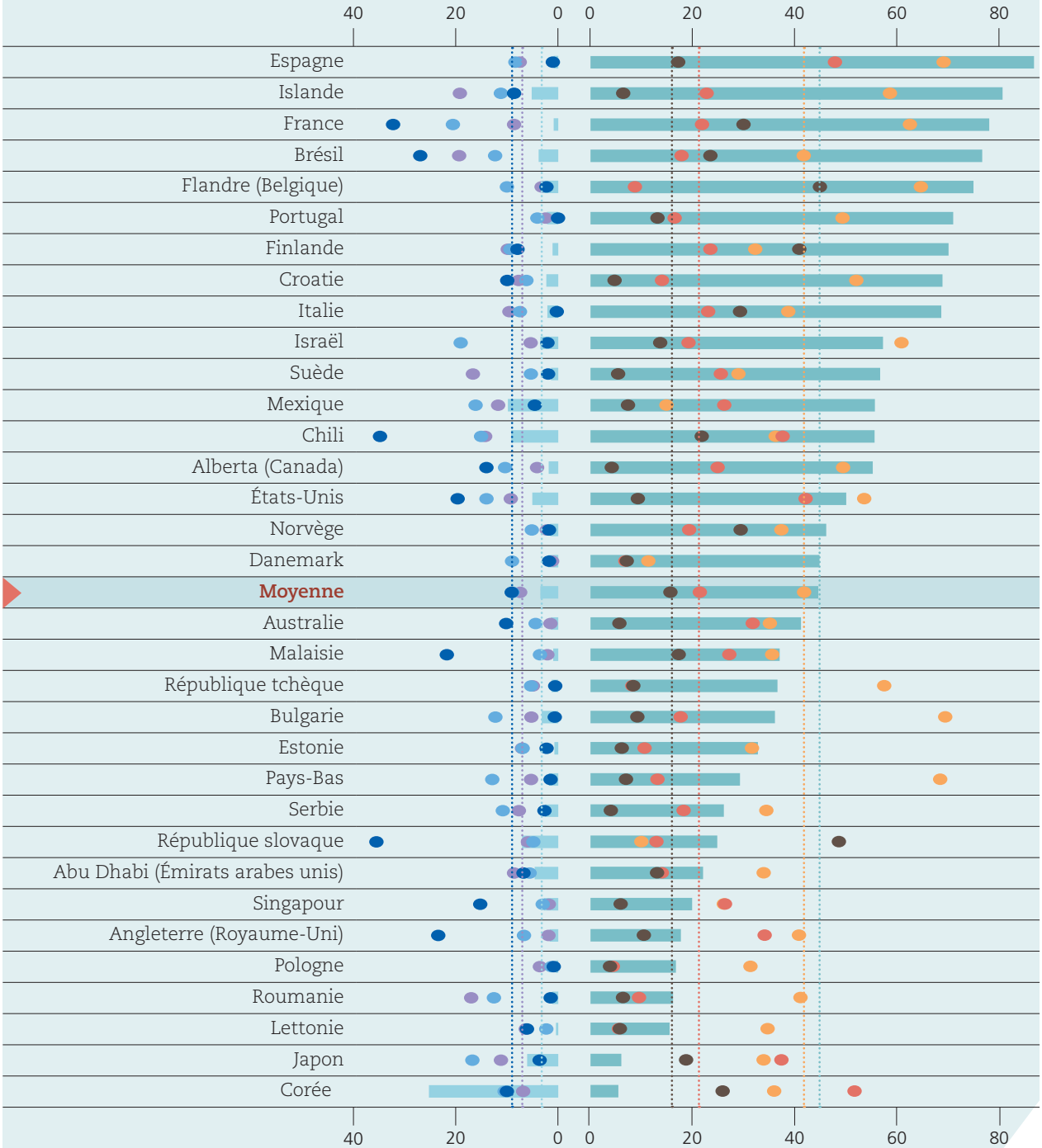
Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent :

Échange et coordination à finalité pédagogique

- Ne jamais discuter des progrès faits par certains élèves
- Ne jamais échanger du matériel pédagogique avec les collègues
- Ne jamais collaborer avec d'autres enseignants de l'établissement pour appliquer des barèmes communs pour évaluer les progrès des élèves
- Ne jamais assister à des conférences d'équipe

Collaboration professionnelle

- Ne jamais observer le travail d'autres enseignants en classe et ne jamais le commenter
- Ne jamais faire cours à plusieurs enseignants dans la même classe
- Ne jamais participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge (projets, etc.)
- Ne jamais participer à des activités de formation professionnelle en groupe



Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui déclarent ne jamais observer le travail d'autres enseignants en classe et ne jamais le commenter. Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Dans quelle mesure les enseignants participent-ils à des activités de formation continue ?

D'aussi bonne qualité que soit la formation initiale des enseignants, on ne peut s'attendre à ce qu'elle prépare les enseignants à relever tous les défis auxquels ils seront confrontés pendant leur premier poste d'enseignant. Les programmes d'initiation et de tutorat peuvent apporter aux enseignants qui arrivent dans un établissement ou qui débutent dans l'enseignement une aide précieuse lorsqu'ils seront confrontés pour la première fois à leurs élèves.

Selon l'enquête TALIS, 75 % des enseignants environ travaillent dans des établissements où les chefs d'établissement indiquent proposer des programmes informels d'initiation ; ils sont également une proportion similaire à travailler dans des établissements où les chefs d'établissement déclarent proposer des programmes de tutorat. En Australie, en Malaisie, aux Pays-Bas, à Singapour, en Angleterre (Royaume-Uni) et en Flandre (Belgique), des programmes formels d'initiation sont proposés presque sans exception à tous les nouveaux enseignants dans un établissement. Si neuf enseignants sur dix au moins travaillent dans des établissements qui proposent des activités informelles d'initiation pour les nouveaux enseignants en Australie, en Finlande, en Islande, en Malaisie, à Singapour et en Flandre (Belgique), ils sont moins de 40 % dans ce cas au Japon et au Mexique.

Toutefois, seul un enseignant sur deux environ déclare avoir participé à un programme formel d'initiation. Il existe donc un écart considérable entre la disponibilité déclarée de ces programmes et la participation des enseignants à ces derniers.

En moyenne, 14 % des enseignants indiquent assumer actuellement un rôle de tuteur pour des collègues. Toutefois, dans 19 pays et économies participants, moins d'un enseignant sur dix déclare bénéficier actuellement de l'aide d'un tuteur.

> Graphiques pages 15 et 17

Néanmoins, la formation des enseignants ne s'arrête pas dès lors qu'ils commencent à enseigner. La formation continue à tous les stades de la carrière d'un enseignant est nécessaire pour rester informé des derniers travaux de recherche, des nouveaux outils et des pratiques récentes, et pour connaître les besoins des élèves. Et il n'y a pas de meilleur moyen de sensibiliser les élèves à l'importance de la formation tout au long de la vie qu'en donnant soi-même l'exemple.

Quelles sont les mesures que peuvent prendre les enseignants ?

- Participer à des programmes d'initiation, de tutorat ou à d'autres activités de formation continue lorsqu'ils en ont la possibilité.
- Si l'établissement dans lequel ils travaillent ne propose pas ce type de programmes, encourager les chefs d'établissement à les mettre en place. Ces activités ne sont pas nécessairement onéreuses et n'impliquent pas forcément l'intervention de spécialistes extérieurs. Par exemple, la collaboration entre enseignants d'un même établissement peut aboutir à la création de systèmes efficaces de tutorat. Les enseignants devraient participer à ces programmes, à la fois en tant que tuteurs et en tant qu'enseignants parrainés, et ce quel que soit leur niveau d'expérience professionnelle. Ils pourraient également créer ou rejoindre des groupes de recherche et des réseaux d'enseignants, et/ou simplement observer leurs collègues en classe.

Près de neuf enseignants sur dix (88 %) déclarent avoir participé à au moins une activité de formation continue au cours des 12 mois précédant l'enquête. Quelque 71 % indiquent avoir participé à au moins un cours ou un atelier, 44 % à une conférence ou à un séminaire pédagogique, et 37 % à un réseau d'enseignants.

Une grande partie des enseignants déclarent avoir pris part à une activité de formation continue axée sur leur connaissance et leur maîtrise de la ou des matières qu'ils enseignent (73 %) ou sur leurs compétences pédagogiques relatives à ces dernières (68 %). Dans la quasi-totalité des pays et économies participant à l'enquête TALIS, neuf enseignants sur dix environ déclarent que l'activité de formation continue axée sur leur connaissance et leur maîtrise de la ou des matières qu'ils enseignent et sur leurs compétences pédagogiques relatives à ces dernières a eu un impact positif modéré ou important sur leur façon d'enseigner.

Quelque 22 % des enseignants indiquent qu'ils souhaiteraient participer à davantage d'activités de formation continue axées sur la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation (60 % au Brésil, 47 % au Mexique). Pourtant, 32 % seulement des enseignants déclarent avoir participé à une activité de ce type. Les deuxième et troisième aspects pour lesquels les enseignants déclarent avoir le plus besoin de se perfectionner concernent les compétences en TIC (technologies de l'information et de la communication) (19 % des enseignants) et l'utilisation des nouvelles technologies sur le lieu de travail (18 % des enseignants).

> Graphique page 16

Mais quelles sont les raisons de l'écart constaté entre l'offre d'activités de formation continue et la participation des enseignants à ces dernières ?

Selon l'enquête TALIS, dans les pays et économies participants, les obstacles les plus couramment cités par les enseignants sont l'incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel (51 % des enseignants) et l'insuffisance des mesures incitatives (48 %).

Au moins trois enseignants sur quatre en Corée (83 %), au Japon (86 %) et au Portugal (75 %) invoquent une incompatibilité avec leur emploi du temps professionnel, tandis qu'une forte proportion d'enseignants en Espagne (80 %), en Italie (83 %) et au Portugal (85 %) font part d'une insuffisance des mesures incitatives. En moyenne, 44 % des enseignants estiment que les activités de formation continue sont trop onéreuses.

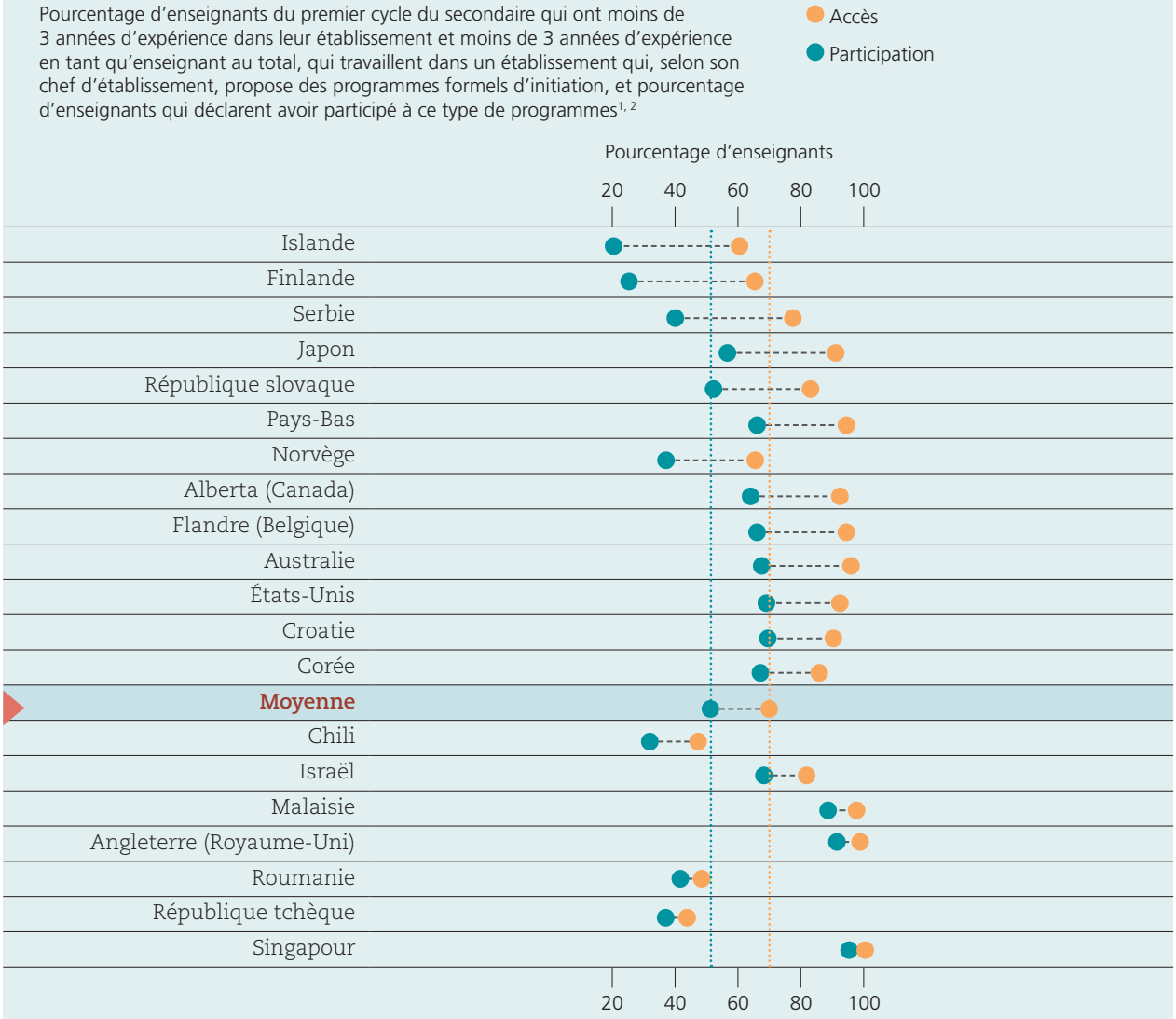
> Graphique page 17

Quelles sont les mesures que peuvent prendre les chefs d'établissement ?

- Proposer des programmes formels d'initiation à tous les nouveaux enseignants.
- Encourager les enseignants à participer à des programmes de tutorat. Les chefs d'établissement devraient accorder aux enseignants le temps nécessaire pour participer à ces programmes et attribuer aux enseignants des tuteurs qui enseignent la même matière.
- Offrir aux enseignants l'appui dont ils ont besoin pour prendre part à des activités de formation continue. Pour ce faire, ils pourraient prendre en charge les frais, aménager du temps pour la formation pendant les heures de service, modifier l'emploi du temps afin de permettre aux enseignants de travailler en équipe ou de participer à des activités d'observation collégiale, et prendre acte de la participation des enseignants à ces activités devant leurs collègues. Offrir la possibilité de participer à des activités de formation continue dans l'établissement ou dans des établissements à proximité constitue une solution relativement peu onéreuse pour promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et encourager la coopération entre enseignants.

Accès et participation des nouveaux enseignants à des programmes formels d'initiation

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui ont moins de 3 années d'expérience dans leur établissement et moins de 3 années d'expérience en tant qu'enseignant au total, qui travaillent dans un établissement qui, selon son chef d'établissement, propose des programmes formels d'initiation, et pourcentage d'enseignants qui déclarent avoir participé à ce type de programmes[1, 2]

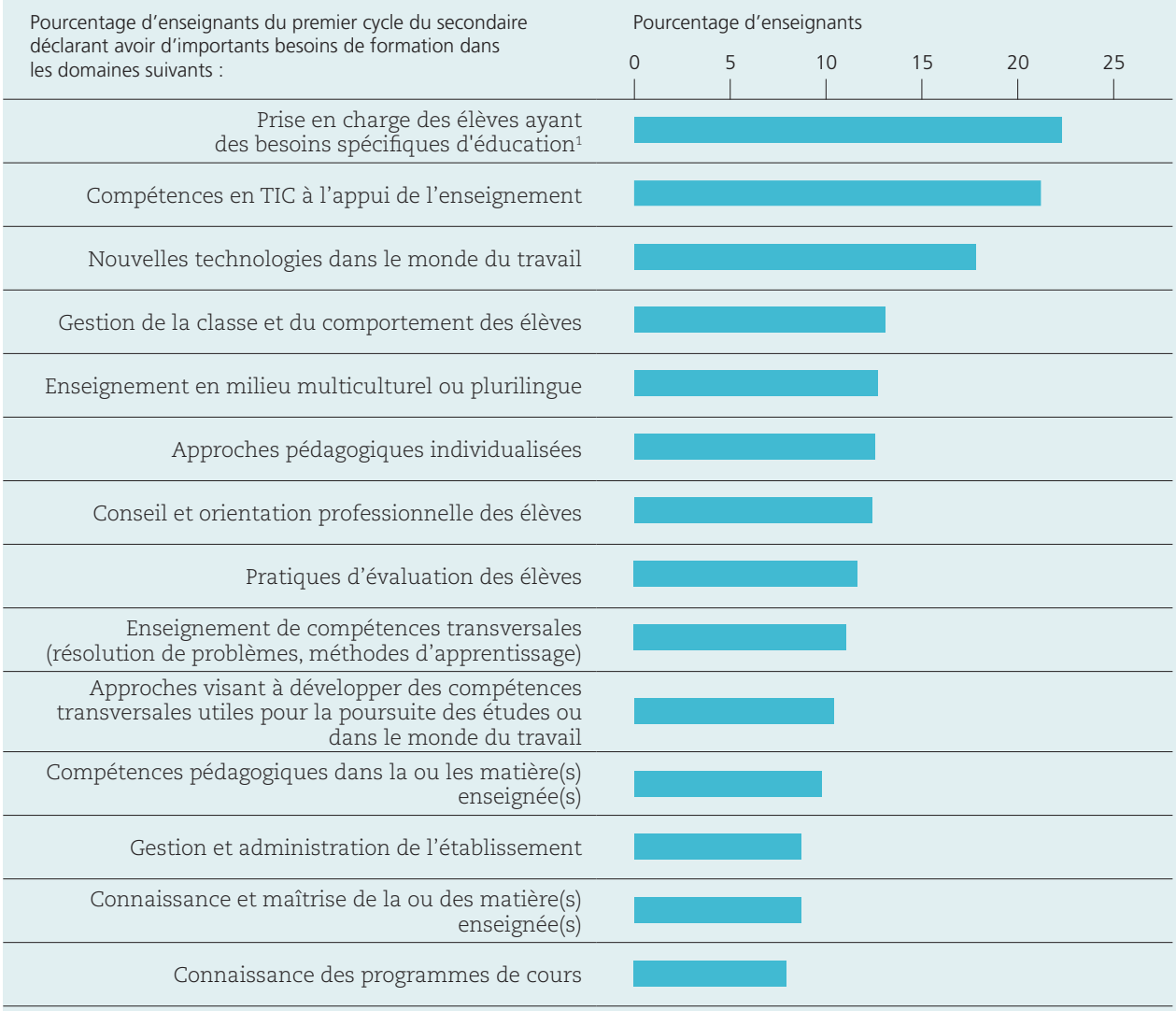


Les pays sont classés par ordre décroissant en fonction de l'écart entre l'accès à des programmes d'initiation et la participation à ces derniers. Les pays dont le pourcentage d'enseignants ayant moins de 3 années d'expérience dans leur établissement et moins de 3 années d'expérience en tant qu'enseignant est inférieur à 5 % ne figurent pas dans ce graphique.

1. Les données sur l'accès à des programmes d'initiation sont tirées du questionnaire à l'intention des chefs d'établissement, tandis que les données sur la participation à ces programmes sont tirées du questionnaire à l'intention des enseignants. Les enseignants étaient invités à répondre sur leur participation dans le cadre de leur premier poste d'enseignant.
2. Les données présentées dans ce graphique concernent les programmes formels d'initiation uniquement. Elles ne prennent donc pas en compte la participation ou l'accès à des activités informelles d'initiation ne s'inscrivant ni dans un programme d'initiation ni dans une présentation générale et/ou d'ordre administratif de l'établissement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Besoins des enseignants en matière de formation continue

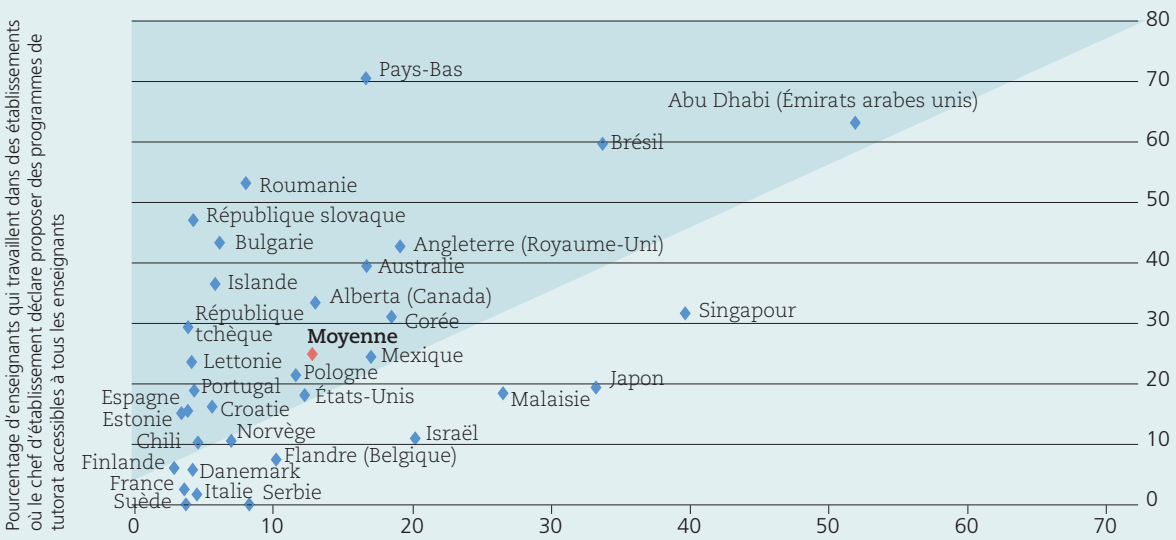

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant avoir d'importants besoins de formation dans les domaines suivants :
Pourcentage d'enseignants
0
5
10
15
20
25
Prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation1
Compétences en TIC à l'appui de l'enseignement
Nouvelles technologies dans le monde du travail
Gestion de la classe et du comportement des élèves
Enseignement en milieu multiculturel ou plurilingue
Approches pédagogiques individualisées
Conseil et orientation professionnelle des élèves
Pratiques d'évaluation des élèves
Enseignement de compétences transversales (résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)
Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite des études ou dans le monde du travail
Compétences pédagogiques dans la ou les matière(s) enseignée(s)
Gestion et administration de l'établissement
Connaissance et maîtrise de la ou des matière(s) enseignée(s)
Connaissance des programmes de cours

Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants indiquant éprouver un grand besoin de formation continue.

1. Il n'existe pas de définition stricte, au niveau international, de ce qu'il faut entendre par « élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation » mais, habituellement, sont ainsi désignés des élèves chez qui il est officiellement établi qu'ils ont des besoins spécifiques d'éducation à cause de troubles mentaux, physiques ou émotionnels. Il est fréquent que des moyens supplémentaires (humains, matériels ou financiers), d'origine publique ou privée, soient octroyés à l'appui de leur apprentissage. Les élèves « très doués » ne sont pas considérés comme des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation au sens de la définition utilisée ici ou dans d'autres travaux de l'OCDE. Certains enseignants estiment que tous les élèves sont uniques et ont, par conséquent, des besoins spécifiques en matière d'apprentissage, d'où les précisions fournies ci-dessus.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

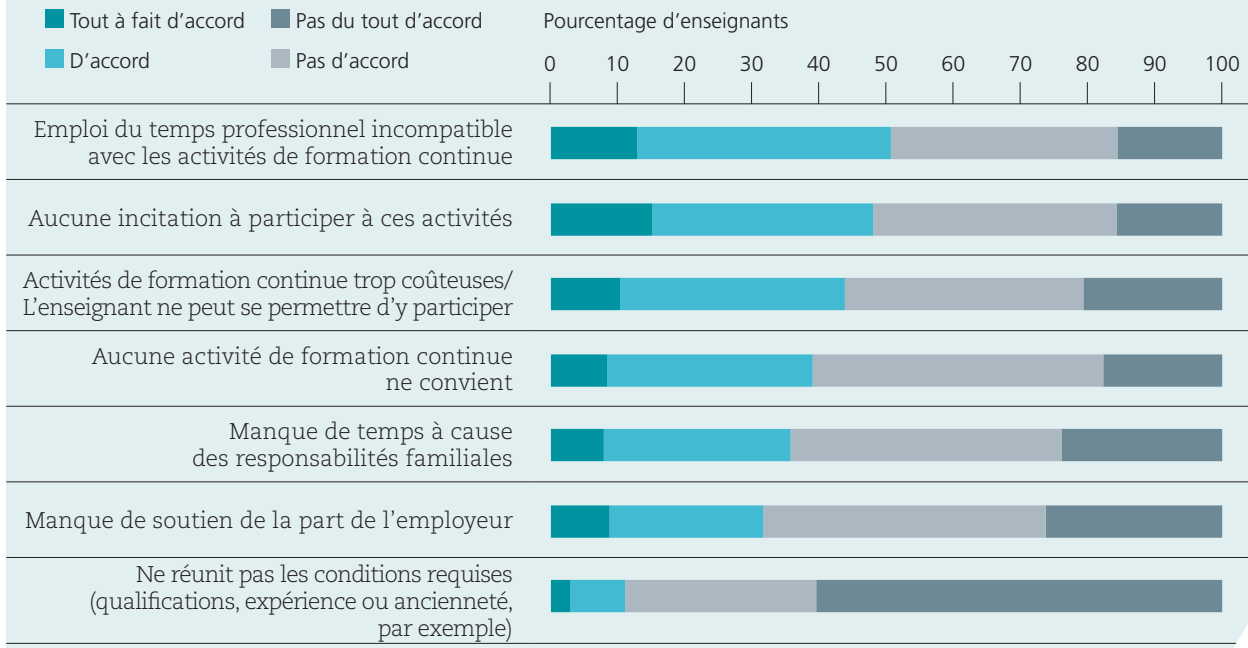
Disponibilité des activités de tutorat et participation à ces dernières



Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Obstacles à la participation des enseignants à des activités de formation continue

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui se déclarent « pas du tout d'accord », « pas d'accord », « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes :



Les obstacles à la participation des enseignants à des activités de formation continue sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations considérées.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Dans quelle mesure les établissements ont-ils recours à l'évaluation du travail des enseignants ?

Évaluer les enseignants et commenter leurs pratiques permet de reconnaître un enseignement de qualité et d'en vanter les mérites, tout en encourageant les enseignants à pallier leurs lacunes. Une évaluation constructive et juste du travail des enseignants, ainsi que les commentaires qui leur en sont faits, ont un effet positif sur le degré de satisfaction professionnelle des enseignants et sur leur sentiment d'efficacité personnelle.

En moyenne, 88 % des enseignants déclarent recevoir des commentaires dans leur établissement. Cependant, au Danemark, en Espagne, en Finlande, en Islande, en Italie et en Suède, entre 22 % et 45 % des enseignants déclarent n'avoir jamais reçu de commentaires dans leur établissement.

Plus d'un enseignant sur deux (54 %, en moyenne) indique recevoir des commentaires de son chef d'établissement, tandis qu'ils sont un peu moins nombreux (49 %) à déclarer recevoir des commentaires de membres de l'équipe de direction de l'établissement. Par ailleurs, moins d'un enseignant sur deux (42 %) indique recevoir des commentaires d'autres enseignants, et 29 % seulement déclarent recevoir des commentaires de personnes ou d'organismes extérieurs à leur établissement.

Près de 80 % des enseignants, en moyenne, indiquent qu'ils reçoivent des commentaires après une observation de leur travail en classe, mais ils sont moins d'un sur deux dans ce cas en Espagne, en Finlande, en Islande et en Italie. Dans ces pays, une proportion comparativement limitée d'enseignants déclarent ne jamais recevoir de commentaires dans leur établissement.

> Graphique page 20

Quelles sont les mesures que peuvent prendre les enseignants ?

- Considérer les évaluations et les commentaires comme des outils leur permettant d'améliorer leurs pratiques pédagogiques en vue d'améliorer ensuite l'apprentissage des élèves.
- Travailler avec d'autres enseignants pour élaborer un dispositif de commentaires par les pairs sur tous les aspects de l'enseignement, de la préparation des cours à l'évaluation des élèves, en passant par les pratiques en classe.

L'évaluation du travail des enseignants et les commentaires qui leur en sont faits sont essentiels pour améliorer leurs performances en classe. Néanmoins, ces pratiques ne sont efficaces que si elles ont des conséquences réelles et significatives.

L'enquête TALIS montre que s'il existe un lien entre les commentaires que reçoivent les enseignants et une évolution de leurs responsabilités professionnelles pour la plupart d'entre eux, ainsi qu'une évolution professionnelle pour un peu plus d'un enseignant sur trois, en moyenne, ils sont moins nombreux à évoquer ce lien en ce qui concerne le salaire. En moyenne, un enseignant sur quatre seulement déclare que les commentaires qu'il reçoit ont un impact positif modéré ou important sur son salaire, ou qu'il a bénéficié d'une prime à la suite des commentaires qui lui ont été faits.

En moyenne, dans les pays et économies participant à l'enquête TALIS, 62 % des enseignants déclarent que les commentaires qui leur sont faits dans leur établissement ont un impact positif modéré ou important sur leurs pratiques pédagogiques : plus d'un enseignant sur deux fait état d'une amélioration modérée à importante de son utilisation des évaluations des élèves (59 %) et de ses pratiques de gestion de la classe (56 %), et 45 % des enseignants font état d'une amélioration modérée à importante des méthodes qu'ils utilisent pour la prise en charge des élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation.

Cependant, dans l'ensemble des pays et économies ayant participé à l'enquête TALIS, 43 % des enseignants, en moyenne, déclarent que le dispositif d'évaluation et de commentaire en place dans leur établissement a peu d'impact sur l'enseignement en classe. Un peu plus d'un enseignant sur deux indique que l'évaluation de son travail et les commentaires qui lui en sont faits ont une finalité principalement administrative.

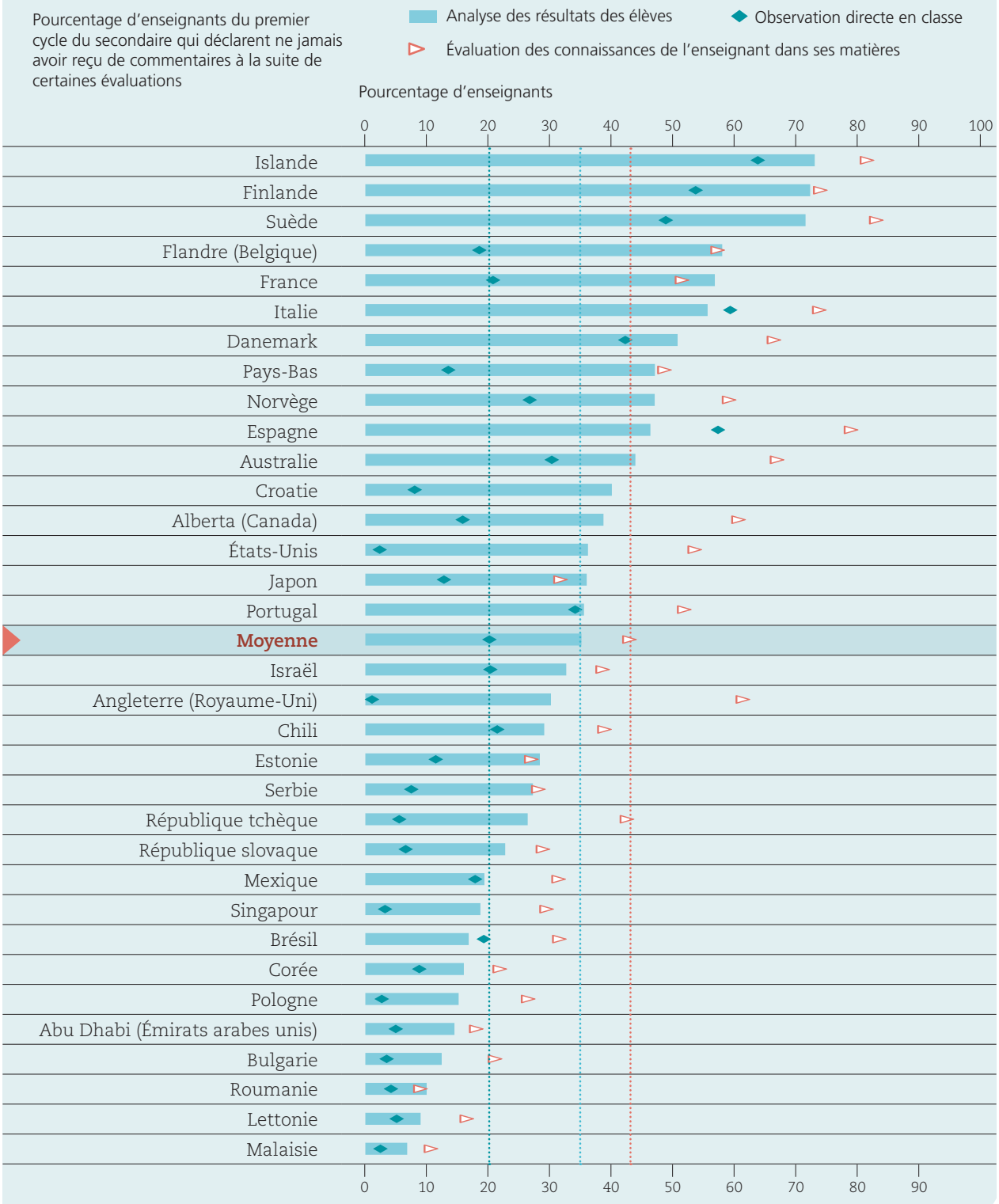
> Graphique page 21

Quelles sont les mesures que peuvent prendre les chefs d'établissement ?

- Instaurer un climat propice à l'évaluation collégiale, en complément des commentaires directement transmis par le chef d'établissement ou l'équipe de direction de l'établissement. Les échanges entre enseignants offrent une excellente occasion d'apprendre les uns des autres et d'encourager la formation continue.
- Aider les enseignants à recenser leurs besoins individuels en termes de formation continue et les intégrer dans les priorités définies pour l'établissement.

Enseignants qui déclarent n'avoir jamais reçu de commentaires

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire qui déclarent ne jamais avoir reçu de commentaires à la suite de certaines évaluations

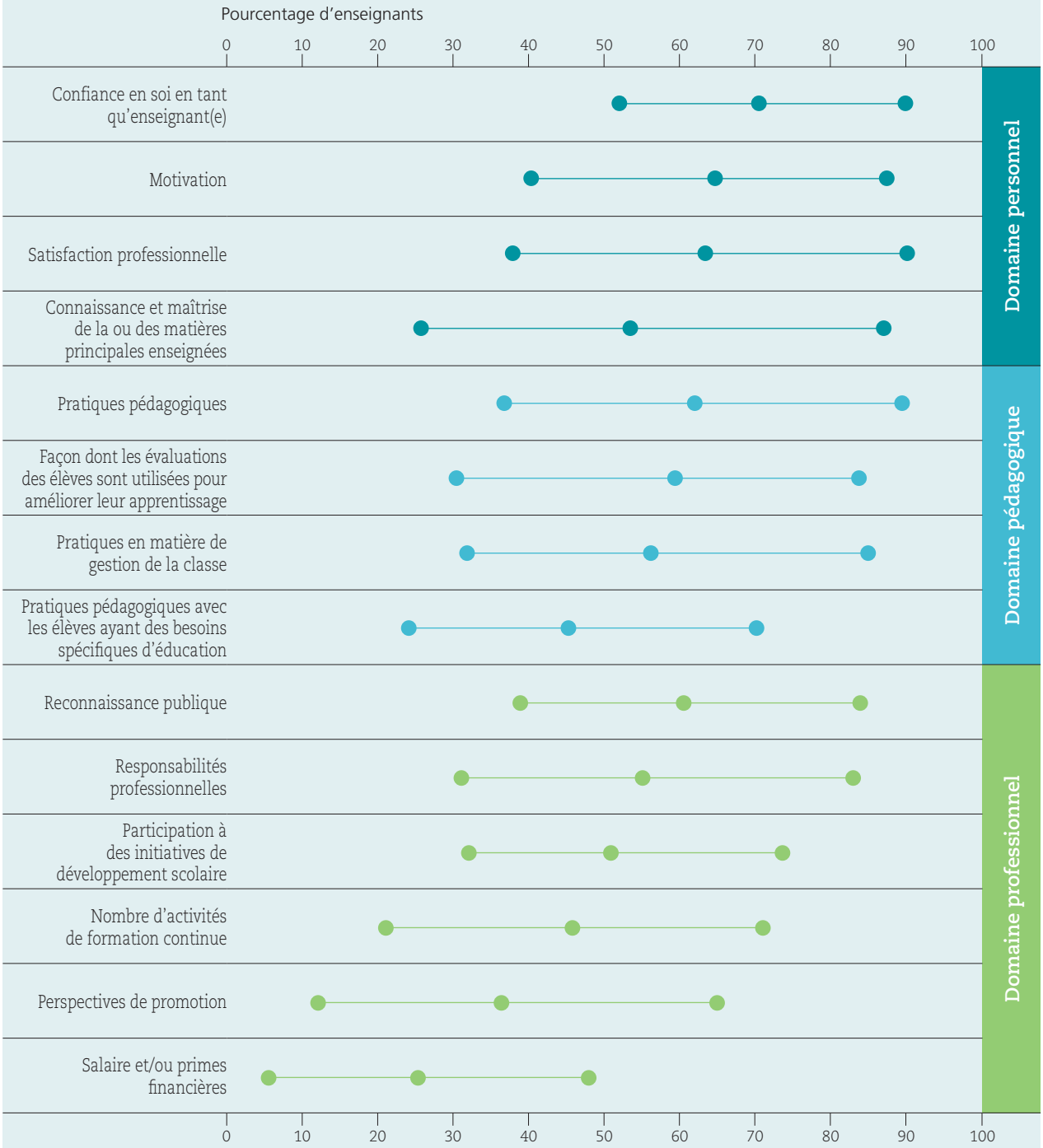


Les items sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage d'enseignants qui déclarent n'avoir jamais reçu de commentaires après une analyse des résultats de leurs élèves.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Conséquences des commentaires faits aux enseignants

Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant que les commentaires qui leur ont été faits sur leur travail dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans les aspects suivants[1] :



1. Les points représentent la valeur la plus faible et la valeur la plus élevée parmi les pays participants, et le point central, la moyenne internationale.

Dans chaque groupe de résultats, les résultats sont classés par ordre décroissant en fonction du pourcentage moyen d'enseignants déclarant que les commentaires qui leur ont été faits sur leur travail dans leur établissement ont entraîné un changement positif « modéré » ou « important » dans les domaines considérés.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Les enseignants sont-ils confiants dans leurs aptitudes à enseigner ?

L'enquête TALIS n'a ni l'ambition ni la possibilité de mesurer l'efficacité des enseignants en classe, mais elle demande néanmoins aux enseignants de décrire leur aptitude à gérer une classe, à donner cours et à impliquer les élèves dans leur apprentissage. Les recherches ont montré que lorsque les enseignants sont plus confiants à l'égard de leurs propres aptitudes à enseigner (sentiment d'efficacité personnelle plus élevé), leurs élèves ont généralement de meilleurs résultats scolaires et sont plus motivés pour apprendre, tandis que les enseignants eux-mêmes ont en général recours à des pratiques pédagogiques plus efficaces, sont plus enthousiastes et motivés dans leur travail, et font état d'une plus grande satisfaction professionnelle. À l'inverse, des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus faibles sont associés à des difficultés plus importantes à faire respecter l'ordre en classe, à une attitude pessimiste à l'égard de l'apprentissage des élèves, à plus de stress lié au travail et à une satisfaction professionnelle moindre.

Dans la majorité des pays et économies participant à l'enquête TALIS, entre 80 % et 92 % des enseignants, en moyenne, ont fourni des réponses qui donnent à penser que leur niveau de sentiment d'efficacité personnel est élevé. Toutefois, en Corée, en Espagne, au Japon, en Norvège et en République tchèque, les enseignants font état d'un niveau de sentiment d'efficacité personnelle inférieur à la moyenne dans plusieurs domaines de leur pratique.

En règle générale, plus les enseignants sont expérimentés, plus ils sont confiants dans leur propre efficacité.

Dans la plupart des pays, les enseignants plus expérimentés tendent à faire état d'un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé : au Danemark, en France, en Italie, au Japon, en Lettonie, à Singapour, en Suède, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), en Alberta (Canada) et en Flandre (Belgique), le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants ayant au moins cinq années d'expérience à leur actif est beaucoup plus élevé que celui de leurs collègues moins expérimentés.

Alors que le débat sur le nombre idéal d'élèves par classe continue de faire rage dans de nombreux pays, l'enquête TALIS montre que, s'agissant du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, ce n'est pas le nombre, mais bien le type d'élèves en classe, qui a le plus d'impact sur le sentiment qu'ont les enseignants de leur propre efficacité.

Dans quelques pays seulement, le nombre d'élèves par classe semble avoir un effet, quoique minime, sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Toutefois, dans de nombreux pays et économies participant à l'enquête TALIS, les enseignants qui travaillent avec des classes où plus d'un élève sur dix est peu performant ou a des problèmes de comportement, affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle nettement inférieurs.

Les résultats de l'enquête TALIS montrent également que, dans de nombreux pays, les niveaux de sentiment d'efficacité personnelle inférieurs dont font état les enseignants qui travaillent avec des classes comportant une forte proportion d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement tiennent en grande partie au fait qu'ils doivent passer plus de temps à faire respecter l'ordre en classe, ce qui leur laisse moins de temps à consacrer à l'enseignement proprement dit.

La qualité des relations entre les enseignants, leurs collègues et leurs élèves exerce également une influence sur leur sentiment d'efficacité personnelle.

Dans tous les pays participant à l'enquête TALIS, les enseignants qui font état de relations plus positives entre enseignants et élèves et d'un climat de collaboration entre les enseignants affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle sensiblement meilleurs. En fait, dans de nombreux pays, la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et les relations avec les autres enseignants est plus forte que celle avec les relations entre enseignants et élèves.

En effet, les résultats de l'enquête TALIS montrent que des relations interpersonnelles positives dans l'établissement peuvent, au moins en partie, compenser les effets négatifs, sur le sentiment qu'ont les enseignants de leur propre efficacité, du fait de travailler avec des classes comptant une forte proportion d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement.

Au Brésil, en Espagne, en France, en Italie, au Mexique, au Portugal, en Roumanie, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et le fait de travailler avec des classes comptant une forte proportion d'élèves peu performants perd de sa force ou cesse d'être significative lorsque les enseignants ont de bonnes relations de travail avec leurs collègues et leurs élèves. En Australie, en Croatie, au Danemark, en Espagne, en Israël, en Pologne, au Portugal, en République tchèque, en Roumanie, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et en Angleterre (Royaume-Uni), la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et le fait de travailler avec des classes comptant une forte proportion d'élèves ayant des problèmes de comportement est également moindre lorsque les enseignants ont de bonnes relations de travail au sein de l'établissement.

Lorsque les enseignants ont leur mot à dire sur le fonctionnement de leur établissement, ils tendent aussi à faire état d'un plus grand sentiment d'efficacité personnelle.

Dans 20 pays, les enseignants qui sont d'accord pour dire que le personnel de leur établissement a la possibilité de participer aux prises de décision affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés.

Le fait d'être bien préparé à enseigner en participant à des activités de formation continue, notamment aux activités axées sur la gestion de la classe, la pédagogie et l'implication des élèves, a également des retombées positives sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

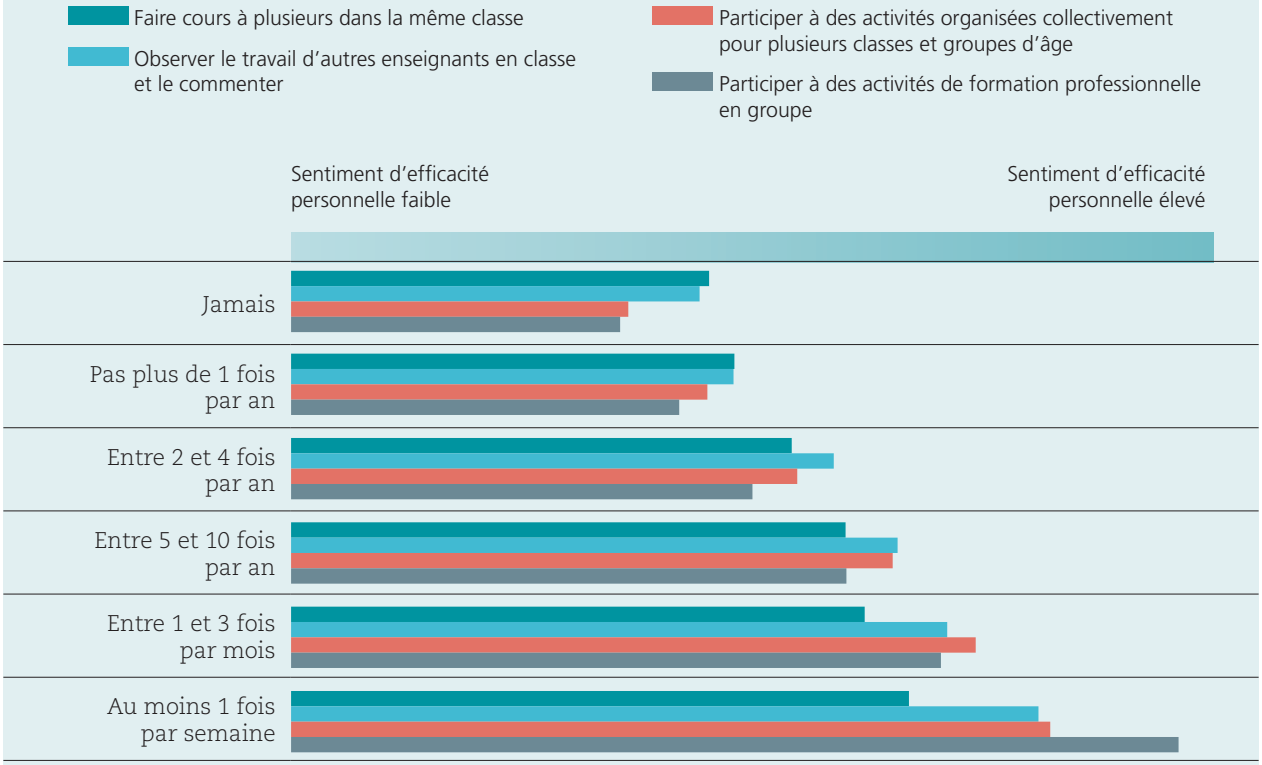
Dans 14 pays participant à l'enquête TALIS, les enseignants qui déclarent avoir participé à un programme formel d'initiation font aussi état de niveaux de sentiment d'efficacité personnelle supérieurs. Toutefois, en France, les enseignants qui ont suivi ce type de programme affichent des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle inférieurs. Au Chili, en Lettonie, en Norvège et en République tchèque, la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle et la participation à un programme formel d'initiation est modérément forte, alors qu'elle est particulièrement forte en Pologne.

Si la participation à un dispositif de tutorat ne semble pas systématiquement liée à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle supérieurs, le fait d'exercer le rôle de tuteur semble plus fréquemment lié à des niveaux de sentiment d'efficacité personnelle plus élevés que le fait de bénéficier de l'aide d'un tuteur. La corrélation est particulièrement marquée en Corée, en France et au Japon, où les enseignants qui déclarent assumer un rôle de tuteurs auprès de leurs collègues font aussi état d'un sentiment beaucoup plus fort d'efficacité personnelle.

Selon les résultats de l'enquête TALIS, les enseignants qui collaborent davantage avec leurs collègues – sous différentes formes (enseigner en équipe dans une même classe, observer les cours des autres enseignants et leur en faire des commentaires, participer à des activités conjointes couvrant plusieurs classes et groupes d'âge, et participer à des activités de formation collectives) – ont un sentiment d'efficacité personnelle plus fort.

Dans la plupart des pays, il existe une corrélation positive entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et la plupart des activités collaboratives. Ainsi, la corrélation entre le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et la participation à des activités de formation professionnelle en collaboration est forte, surtout en Bulgarie, au Chili, en Corée, en Estonie, en Finlande et en Israël.

Sentiment d'efficacité personnelle et collaboration professionnelle des enseignants


Faire cours à plusieurs dans la même classe
Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter
Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge
Participer à des activités de formation professionnelle en groupe
Sentiment d'efficacité personnelle faible
Sentiment d'efficacité personnelle élevé
Jamais
Pas plus de 1 fois par an
Entre 2 et 4 fois par an
Entre 5 et 10 fois par an
Entre 1 et 3 fois par mois
Au moins 1 fois par semaine

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Les enseignants tirent-ils une satisfaction de leur travail quotidien et de leur profession ?

Si dans les pays et économies participant à l'enquête TALIS, plus de neuf enseignants sur dix (91 %) se déclarent globalement satisfaits de leur travail, et près de huit sur dix (78 %) indiquent que, si c'était à refaire, ils choisiraient de nouveau le métier d'enseignant, moins d'un sur trois considère que la profession d'enseignant est valorisée dans la société. Ce sentiment peut avoir un impact négatif sur le recrutement et le maintien dans la profession de candidats de qualité ; mais il n'est pas immuable : dans tous les pays participants sauf un, les enseignants qui participent aux prises de décision dans leur établissement sont plus susceptibles de considérer que la profession d'enseignant est valorisée dans la société.

En Croatie, en Espagne, en France, en République slovaque et en Suède, moins d'un enseignant sur dix considère que sa profession est valorisée dans la société. En revanche, en Corée, en Malaisie, à Singapour et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), deux enseignants sur trois au moins estiment que leur profession est valorisée dans la société.

Sans surprise, l'enquête TALIS montre que, comme pour le sentiment d'efficacité personnelle, les enseignants qui déclarent travailler avec des classes qui comptent une forte proportion d'élèves peu performants ou ayant des problèmes de comportement font état d'un niveau inférieur de satisfaction professionnelle. De même que pour la confiance des enseignants vis-à-vis de leurs aptitudes professionnelles, l'insatisfaction des enseignants face à ces difficultés tient, en totalité ou en partie, au temps qu'ils passent à gérer des élèves démotivés ou perturbateurs.

Cependant, l'enquête TALIS montre également que, dans ces situations, l'incidence négative du comportement de ces élèves sur la satisfaction professionnelle des enseignants peut être atténuée lorsque les enseignants entretiennent de bonnes relations avec leurs collègues et leurs élèves.

En fait, les résultats de l'enquête TALIS révèlent que le fait d'entretenir de bonnes relations avec les élèves exerce une influence positive plus importante sur la satisfaction professionnelle des enseignants que le fait d'avoir de bonnes relations avec les autres enseignants.

> Graphique page 26

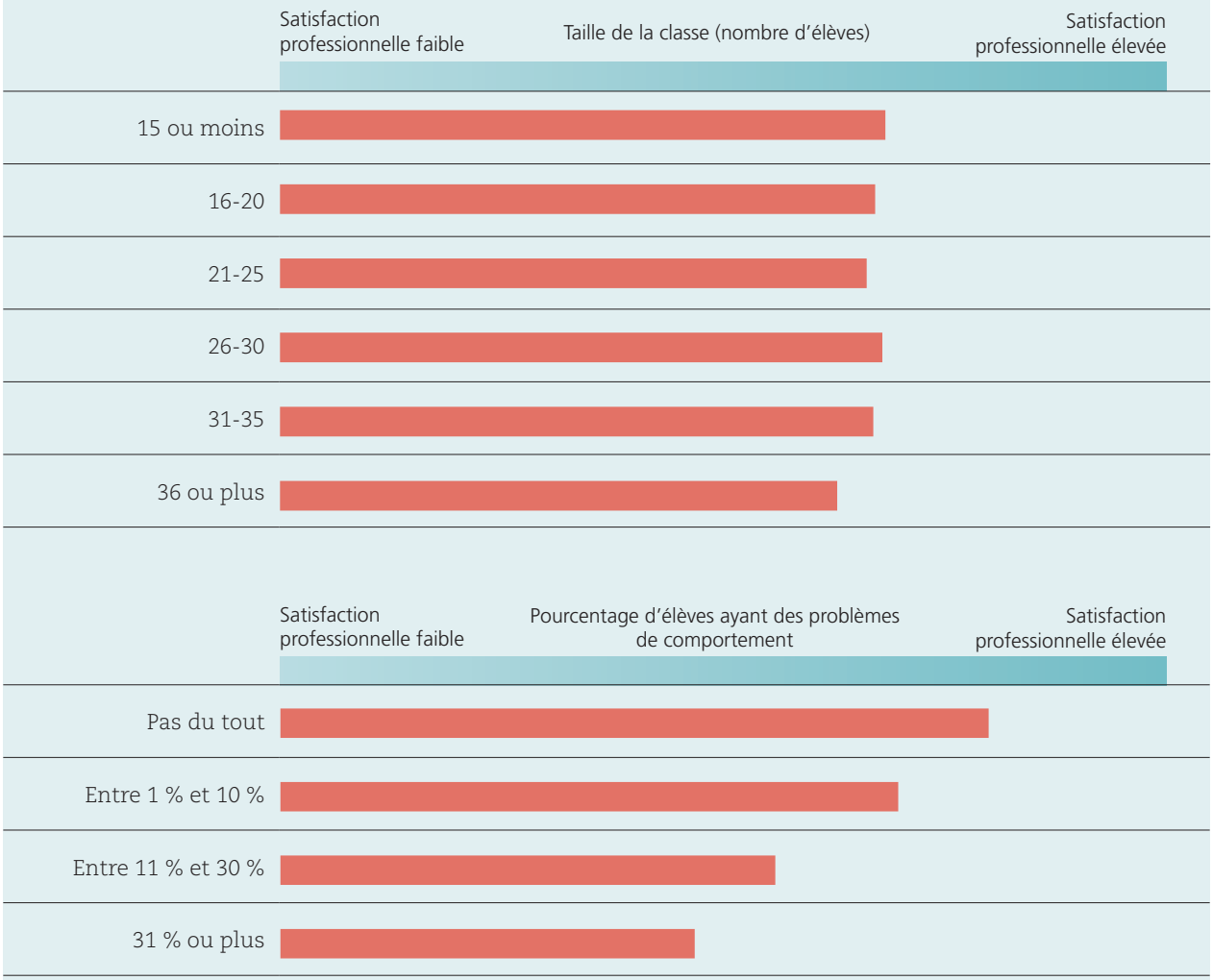
Les résultats de l'enquête TALIS montrent que, dans la plupart des pays participants, les enseignants font état d'une plus grande satisfaction professionnelle lorsqu'ils reçoivent des commentaires sur leur gestion de la classe et lorsqu'ils sont évalués par deux personnes au moins. L'enquête révèle également que les enseignants qui estiment que l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits ont un effet sur leurs pratiques pédagogiques font aussi état d'une plus grande satisfaction professionnelle.

Quelles sont les mesures que peuvent prendre les enseignants ?

- Être ouverts à la collaboration avec leurs collègues et chefs d'établissement. Si leur établissement ne propose pas d'activités collaboratives formelles, prendre l'initiative d'en mettre en place.
- Considérer le co-enseignement comme une approche de gestion de la classe, notamment lorsque celle-ci compte un grand nombre d'élèves avec des problèmes de comportement.
- Tirer profit des possibilités de formation continue, surtout si elles sont proposées au sein de l'établissement et si les collègues y participent.

En Bulgarie, en Italie, en Malaisie, au Mexique, en Norvège, en Pologne, en République tchèque, en Roumanie, à Singapour, à Abu Dhabi (Émirats arabes unis) et en Angleterre (Royaume-Uni), il existe une forte corrélation entre la satisfaction professionnelle des enseignants et le sentiment qu'ils ont que les commentaires qu'ils reçoivent influencent leurs pratiques en classe. À l'inverse, dans tous les pays participant à l'enquête TALIS, lorsque les enseignants perçoivent l'évaluation de leur travail et les commentaires qui leur en sont faits comme ayant une finalité purement administrative, leur satisfaction professionnelle s'effondre.

Satisfaction professionnelle des enseignants et composition des classes



Remarque : les données sur la taille des classes et la proportion d'élèves avec des problèmes de comportement sont fournies par les enseignants et concernent une classe choisie au hasard parmi celles auxquelles ils enseignent actuellement.

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

Comme la plupart des travailleurs intellectuels, les enseignants tirent plus de satisfaction de leur travail lorsqu'ils estiment être considérés comme des experts, et qu'ils considèrent que leur point de vue est pris en compte et qu'ils ont leur mot à dire sur la manière dont ils travaillent.

Dans tous les pays participant à l'enquête TALIS, les enseignants qui indiquent avoir la possibilité de participer aux prises de décision dans leur établissement font état d'un niveau de satisfaction professionnelle plus élevé.

De la même manière, lorsque les enseignants travaillent en étroite collaboration avec leurs collègues, dans le cadre d'équipes pédagogiques ou de formations communes, leur satisfaction professionnelle augmente considérablement.

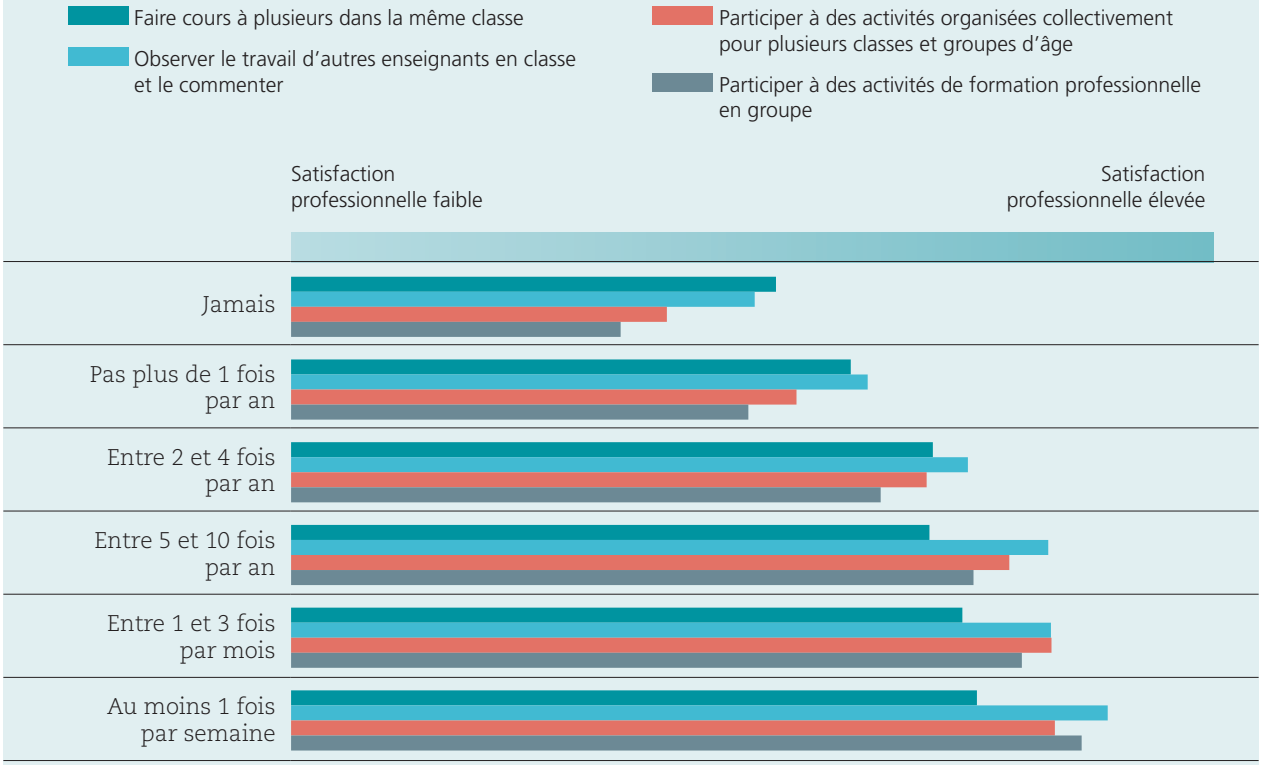
Comme pour le sentiment d'efficacité personnelle, c'est lorsque les enseignants participent à des activités de formation continue en groupe que leur satisfaction professionnelle augmente le plus, comme on l'observe dans deux pays/économies participants sur trois. Au Brésil et au Chili, cette corrélation semble particulièrement forte.

> Graphique page 28

Quelles sont les mesures que peuvent prendre les chefs d'établissement ?

- Mettre en place des dispositifs pertinents d'évaluation et de commentaires du travail des enseignants, en phase avec leurs pratiques, en vue d'améliorer à terme l'enseignement et l'apprentissage.
- Impliquer les enseignants dans la gestion de l'établissement. Les enseignants qui indiquent avoir la possibilité de participer aux processus de prise de décision au sein de leur établissement font état de niveaux de satisfaction professionnelle plus élevés dans tous les pays de l'enquête TALIS et d'un sentiment accru d'efficacité personnelle dans la plupart des pays. Les enseignants sont en « première ligne » et peuvent à ce titre avoir une meilleure idée que les chefs d'établissement de l'application des programmes en classe et des performances des élèves.
- Faciliter et soutenir le renforcement des relations interpersonnelles au sein de l'établissement. Ce soutien peut prendre la forme d'une salle où les enseignants peuvent se retrouver, ou des créneaux horaires, en dehors de ceux dévolus aux cours ou aux tâches administratives, durant lesquels les enseignants peuvent rencontrer leurs collègues et élèves.
- Encourager les enseignants à collaborer entre eux. Les résultats de l'enquête TALIS montrent que les enseignants tirent profit de la collaboration avec leurs collègues, qu'elle prenne la forme d'activités de formation continue en groupe ou de co-enseignement. Si cette collaboration peut nécessiter un aménagement de l'emploi du temps des enseignants, les bienfaits qu'elle apporte sur le plan des pratiques pédagogiques – et du moral des enseignants – devraient largement compenser les désagréments administratifs engendrés.

Satisfaction professionnelle des enseignants et collaboration entre ces derniers


Faire cours à plusieurs dans la même classe
Observer le travail d'autres enseignants en classe et le commenter
Participer à des activités organisées collectivement pour plusieurs classes et groupes d'âge
Participer à des activités de formation professionnelle en groupe
Satisfaction professionnelle faible
Satisfaction professionnelle élevée
Jamais
Pas plus de 1 fois par an
Entre 2 et 4 fois par an
Entre 5 et 10 fois par an
Entre 1 et 3 fois par mois
Au moins 1 fois par semaine

Source : OCDE, Base de données TALIS 2013.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements oeuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. L'Union européenne participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

ÉDITIONS OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
(872014032P1) ISBN 978-92-64-21609-9 – n° 60929 2013

Pour plus d'informations, consultez notre site :
www.ocde.org/talis

ou contactez-nous à l'adresse suivante :
talis@ocde.org